

Grundmann, Matthias; Bittlingmayer, Uwe H.; Dravenau, Daniel; Groh-Samberg, Olaf  
**Die Umwandlung von Differenz in Hierarchie? Schule zwischen einfacher Reproduktion und eigenständiger Produktion sozialer Bildungsungleichheit**  
*ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 24 (2004) 2, S. 124-145



Quellenangabe/ Reference:  
Grundmann, Matthias; Bittlingmayer, Uwe H.; Dravenau, Daniel; Groh-Samberg, Olaf: Die Umwandlung von Differenz in Hierarchie? Schule zwischen einfacher Reproduktion und eigenständiger Produktion sozialer Bildungsungleichheit - In: ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 24 (2004) 2, S. 124-145 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-56867 - DOI: 10.25656/01:5686

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-56867>

<https://doi.org/10.25656/01:5686>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

#### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, veröffentlichen oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

#### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

30.1.1057 ZSE

# **ZSE** Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation **Journal for Sociology of Education and Socialization**

24. Jahrgang / Heft 2/2004

---

28.1.1001, 20.25.14

## **Schwerpunkt/Main Topic**

### **Die Reproduktion sozialer Ungleichheit und die Rolle der Schule**

*Reproduction of Social Inequality and the Role of School*

Beate Kraus

Zur Einführung in den Themenschwerpunkt

*Introductory Remarks to this Issue's Focus* ..... 115

Matthias Grundmann, Uwe H. Bittlingmayer, Daniel Dravenau, Olaf Groh-Samberg

Die Umwandlung von Differenz in Hierarchie? Schule zwischen einfacher Reproduktion und eigenständiger Produktion sozialer Bildungsungleichheit

*Transformation of Differences in Stratification. How School Reproduces and Causes Social Inequality of Education* ..... 124

Kai Maaz, Gabriel Nagy, Ulrich Trautwein, Rainer Watermann, Olaf Köller

Institutionelle Öffnung trotz bestehender Dreigliedrigkeit. Auswirkungen auf Bildungsbeteiligung, schulische Kompetenzen und Berufsaspirationen

*Establishment of New Educational Pathways within the Three-Tier System. Effects on Educational Participation, Scholastic Competencies and Occupational Aspirations* ..... 146

## **Beiträge**

Anne-Kathrin Mayer, Sigrun-Heide Filipp

Perzipierte Generativität älterer Menschen und die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung

*Perceptions of Elderly Parents' Generativity and the Quality of the Parent-Child-Relationship* ..... 166

Heinz Reinders Subjektive Statusgleichheit, interethnische Kontakte und Fremden- feindlichkeit bei deutschen Jugendlichen <i>Subjective Status Equality, Interethnic Contacts and Xenophobia of Ger- man Adolescents</i>	182
---	-----

## Rezension/Book Reviews

<i>Einzelbesprechung</i>	
K. Schittenhelm über B. Fritzsche „Pop Fans“	203
O. Groh-Samberg über R.-T. Kramer „Schulkultur und Schülerbiogra- phien“	207

## Aus der Profession/Inside the Profession

<i>Workshop Methoden</i>	
R. Bohnsack über „Die Dokumentarische Methode am Beispiel des Grup- pendiskussionsverfahrens“	210
<i>Markt</i>	
über „Child Trends DataBank“	222
<i>Veranstaltungskalender</i>	
u.a. Kongress der European Society on Family Relations (ESFR)	222
<i>Vorschau/Forthcoming Issue</i>	223

---

Matthias Grundmann, Uwe H. Bittlingmayer, Daniel Dravenau, Olaf Groh-Samberg

## **Die Umwandlung von Differenz in Hierarchie?**

Schule zwischen einfacher Reproduktion und eigenständiger Produktion sozialer Bildungsungleichheit

Transformation of Differences in Stratification. How School Reproduces and Causes Social Inequality of Education

---

*Anhand einer Sekundäranalyse eines Paneldatensatzes widmen sich die Autoren der Frage nach der Bedeutung lebensweltlicher und schulischer Faktoren bei der Reproduktion von Bildungsungleichheit. Die Analyse familialer Sozialisationskontexte wird ergänzt durch eine milieuspezifische Analyse der schulischen Performanz (Schulnoten, Konzentrationsprobleme und Kontrollüberzeugungen) im Längsschnitt. Dabei zeigen sich komplexe Mechanismen der schulischen Reproduktion und Modifikation von Bildungsungleichheit. Diese kann nicht allein der Bildungsnähe bzw. Bildungsferne der Herkunftsmilieus zugeschrieben werden. Ebenso bedeutsam sind die spezifischen Passungsverhältnisse von Bildungseinstellungen und -praktiken innerhalb der Milieus.*

*Schlüsselwörter: Bildungsmilieus; Bildungsungleichheit; schulische Sozialisation; schulische Selektion; Schulerfolg*

*In a secondary analysis of panel data we explore the meaning of environmental and scholastic factors in reproduction of educational inequality. We analyze the impact of family socialization conditions on school performance (judged by marks, concentration problems and domain specific locus of control) of different social milieus. The findings show complex mechanisms of scholastic reproduction and modification of social inequality. This reproduction is not due to familiarity of educational practices with scholastic norms within the milieus alone. The specific relations of educational aspirations and practises are also important.*

*Keywords: educational milieus; educational inequality; school sozialization; school selection; school success*

### **Einleitung**

Bis heute ist die Frage nach dem Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungsungleichheit nur unzureichend aufgeklärt worden. In der Regel liegt der Analysefokus in bildungssoziologischen Studien auf bildungssystemischen Verteilungen von SchülerInnen nach sozialer Herkunft. Diese Studien verweisen auf relativ stabile soziale Bildungsungleichheiten (Müller & Haun, 1994; Schimpl-Neimanns, 2002). In erziehungswissenschaftlichen Studien hingegen wird die Frage der Förderung von Schülern aus differenziellen Herkunftsmilieus, mithin der pädagogische Gestaltungsspielraum der Institution Schule diskutiert (Zedler, 2002). Weitgehend unbeantwortet blieb jedoch die Frage, ob die Schule als *eigenständiger* Produktionsfaktor sozialer Bildungsbenachteiligung zu begreifen ist, ob und wie sie Bildungsungleichheiten entgegenwirken kann oder ob sie lediglich die außerhalb ihrer institutionellen Handlungs-

reichweite liegenden gesamtgesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnisse reproduziert.

Angesichts der Komplexität des Zusammenhangs zwischen bildungsexternen und bildungsinternen Selektionsdynamiken, wie sie bereits in der klassischen Studie von Parsons (1968) über die Schulklasse als soziales System aufgedeckt wurde, ist keine einfache Antwort auf die Frage nach den Ursachen für Bildungsungleichheiten zu erwarten. Das liegt auch daran, dass die vielfältigen Sozialisations- und Selektionseffekte der Schule analytisch nur schwer von jenen zu trennen sind, die sich außerhalb der Schule, also in der Lebenswelt der Herkunftsfamilie, vollziehen. Die Schule liegt mithin an der Schnittstelle zwischen universalen, herkunftsspezifischen und institutionell standardisierten Bildungsprozessen. Von besonderer Bedeutung ist dabei auch, wie sich Bildungsstandards und -inhalte institutionell verfestigen, d.h. im Zuge von gesellschaftlichen Modernisierungsprozessen ausbilden (Becker, 1956). Die institutionelle Standardisierung von Bildung setzt die lebensweltlichen Bildungseinstellungen und -praktiken unter Anpassungsdruck und führt im Ergebnis zu einer selektiven Prämierung und Hierarchisierung milieuspezifischer Kompetenz- und Wissensformen.

Die Schwierigkeiten der Analyse von Bildungsselektion werden durch den Umstand verstärkt, dass bis heute nur wenige empirische Studien vorliegen, in denen entsprechend komplexe Daten über bildungsrelevante Herkunftsbedingungen und zugleich längsschnittlich erfasste Informationen über schulische Sozialisationsprozesse vorliegen, so dass gleichzeitig Effekte sozialer *Vererbung von Bildungseinstellungen*, die *eher* im familialen Reproduktionsmodus angesiedelt sind, sowie die *eher* institutionellen Effekte der *Standardisierung lebensweltlich differenter Wissensformen* einbezogen werden können. Im Rahmen eines DFG-geförderten Projektes „Milieuspezifische Handlungsbefähigung und Lebensführung junger Erwachsener“ werden komplexe Paneldaten ausgewertet, die beide angesprochenen Dimensionen beinhalten. Die Daten entstammen einer in Island seit 1975 durchgeführten Längsschnittuntersuchung, die vor dem theoretischen Hintergrund der schichtspezifischen Sozialisationsforschung den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und individueller Entwicklung fokussiert (Edelstein et al., 1990; Edelstein, 1984, 1999). Aus den laufenden Forschungen dieses Projektes möchten wir empirische Befunde präsentieren und der im Titel formulierten allgemeinen Problemstellung konkreter nachgehen, ob, inwieweit und mit welchen ungleichheitsrelevanten Konsequenzen die schulische Institution lebensweltliche Differenzen in standardisierte Hierarchien verwandelt. Wir werden zu diesem Zweck insbesondere die Relationen zwischen herkunftsspezifischen Bildungseinstellungen und den institutionellen Bildungserwartungen bestimmen. Die folgenden Ausführungen heben an mit einer historischen Skizze der Strukturpolitik des isländischen Bildungssystems. Zudem werden methodische Hintergründe der verwendeten Daten erläutert (1). Daran anschließend werden bildungsrelevante lebensweltliche Daten zur sozialen Herkunft ausgewertet und in eine Phänomenologie von Bildungsmilieus überführt (2). Hier werden bereits die unterschiedlichen „Passungsverhältnisse“ zwischen milieuspezifischen Bildungseinstellungen, Alltagspraktiken und institutionellen Erwartungen erkennbar. In einem dritten Schritt werden Befunde präsentiert, die die differenziellen und selektiven Effekte der milieuspezifischen Bildungseinstellungen im Prozess der schulischen

Sozialisation erhellen (3). Auf der Basis dieser historischen und empirischen Befunde zu den Bildungsmilieus wollen wir abschließend zur Ausgangsfrage zurückkehren und die bildungstheoretischen Konsequenzen aus der hier vorgestellten Analyseperspektive diskutieren (4).

## **1. Strukturdynamiken und die Etablierung von Bildungsmilieus: historische und methodische Hintergründe der Islanddaten**

Die strukturfunktionale Analyse von Bildungsungleichheiten hat vor allem die Kopplung des Bildungssystems an externe, d.h. politische, ökonomische und kulturelle Bewertungs- und Verwertungsmaßstäbe von Bildung herausgearbeitet. Diese externen Einflussnahmen auf das Bildungssystem können besonders anschaulich in relativ geschlossenen kleinräumlichen Gesellschaften nachgezeichnet werden, so auch in Island. Hier hat sich vor dem Hintergrund einer rapiden ökonomischen Modernisierungsdynamik bereits in den 60er Jahren ein System sozialer Ungleichheit etabliert, das schließlich auch zu solchen Bildungsungleichheiten führte, wie sie für andere westliche Gesellschaften typisch sind.<sup>1</sup> In groben Zügen lässt sich das in etwa folgendermaßen skizzieren:

Das „vormoderne“ Bildungswesen Islands wird als ein relativ homogenes Bildungsgefüge beschrieben, in der eine allgemeine und in allen isländischen Haushalten praktizierte Bildungsvermittlung und Bildungsaneignung vorherrschte, die sich vornehmlich auf die bäuerliche Lebensweise und konkrete Bildungsanlässe bezog und eine für alle gleichermaßen zugängliche Bildungsqualifikation ermöglichte (Edelstein, 1971, 1982). Bildungsdifferenzen bestanden vor allem in Hinblick auf eine kleine Gruppe kirchlicher Würdenträger sowie einer akademisch gebildeten politisch-administrativen Elite. Bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts gab es nur ein Gymnasium in Island, das zur akademischen Bildung an dänischen und anderen europäischen Hochschulen qualifizierte. Mit Einführung der Schulpflicht und der damit einhergehenden Erweiterung der Bildungsinhalte differenzierten sich Bildungsangebote aus, die den Zugang zu spezifischen Berufsgruppen ermöglichten (Edelstein, 1995). Bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts (erstes Schulwesengesetz 1944) war das isländische Bildungssystem also nur durch eine geringe funktionale Differenzierung gekennzeichnet.

Die eigentliche Modernisierungsphase – die als Phase der funktionalen Differenzierung bezeichnet werden kann – beginnt mit der Öffnung Islands im Zuge der weltpolitischen Ereignisse im Zusammenhang des Zweiten Weltkrieges und der damit einsetzenden Modernisierung der isländischen Wirtschaft. Mit der Einführung eines einheitlichen Bildungssystems von Elementar- und Mittelschulen neben den zunächst drei Gymnasien und wenigen Berufsfachschulen im Jahr 1944 schließt Island an die für Dänemark und andere westliche Gesellschaften typische bildungspolitische und ökonomische Verankerung von Bildung an. Mit dieser Öffnung und Expansion des Bildungssystems entwickelt sich die in vielen bildungssoziologischen Studien nachgewiesene Selektion von

---

1 Eine detaillierte Darstellung der historischen Entwicklung des isländischen Bildungssystems findet sich in Edelstein, 1971, 1982, 1986, 1995; Björnsson et al., 1977; Braddasson & Webb, 1975; Grundmann, 1998. Den Ausführungen liegen weiterhin folgende Quellen zugrunde: OECD, 1986, 1987; Icelandic Ministry of Education, Science and Culture, 2002.

Bildungslaufbahnen durch Herausbildung differenzieller Bildungsgänge. Diese Differenzierung von Bildungslaufbahnen korrespondiert mit einer zunehmenden Schichtungsdynamik im Erwerbssystem. Das Resultat ist eine Differenzierung des Arbeitsmarktes und eine damit einhergehende bildungsabhängige Zuweisung von Bevölkerungsgruppen zu spezifischen Berufsfeldern, die bis in die Lebenswelten der Betroffenen hineinwirkt. Schichtzugehörigkeit wird zum zentralen Erklärungsfaktor von Bildungsdifferenzen und sozialer Statuszuweisung im gesamten Lebensverlauf.<sup>2</sup>

Bereits in den 70er Jahren konnten Björnsson et al. (1977) in einer repräsentativen Kohorten- und Längsschnittstudie deutliche schichtspezifische Bildungs- und Erziehungseinstellungen nachweisen; die einsetzende Schichtungsdynamik setzt sich offenbar in den Selektionsmechanismen des Bildungssystems fort. Thorlindson (1988) wies in einer umfassenden Analyse herkunftsspezifischer Bildungsselektionen nach, dass diese mit herkunftsspezifischen Orientierungen an Bildungslaufbahnen und den damit zusammenhängenden Verwertungsoptionen auf den sich zeitgleich wandelnden Arbeitsmärkten zusammenhängen.<sup>3</sup> Das bedeutet, dass sich innerhalb weniger Jahrzehnte politische und ökonomische Entwicklungen mit Entwicklungen des Bildungssystems überlagern und zu einer nur noch analytisch zu trennenden Gemengelage strukturierender Effekte verschmelzen.

Diese Gemengelage erfordert eine analytische Trennung von Individual-, Sozialisations- und Selektionseinflüssen der kindlichen Entwicklung im Bildungssystem. Daher wurde in den 70er Jahren eine Längsschnittstudie initiiert, in der das Verhältnis von Sozialstruktur und individueller Entwicklung systematisch untersucht werden sollte (Edelstein et al. 1990). In dieser Studie, die auch den folgenden Analysen zugrunde liegt, wurde ein komplexes Erhebungsdesign entwickelt: Neben der sozialen Herkunft<sup>4</sup> und dem Geschlecht der Kinder wurde auch deren Entwicklungsniveau zum Zeitpunkt der Einschulung (zu Beginn der Studie) erfasst und als Designvariable berücksich-

---

2 Bereits 1950 ist die Erwerbsquote im primären Wirtschaftssektor auf 40% gefallen, im sekundären Sektor auf 40% und im tertiären Sektor auf 20% angestiegen (Grundmann, 1998, S. 103). Die damit einhergehende Schichtungsdynamik weist einen Rückgang ungelerner Landbevölkerung von ca. 60% um 1930 auf unter 30% um 1960 auf und eine Zunahme in Berufsgruppen, die entsprechender formaler Zugangsvoraussetzungen bedürfen. Diese Schichtungsdynamik lässt sich noch bis in die 70er Jahre hinein verfolgen, wobei sich Mobilitätsströme nunmehr zwischen spezifischen Schichten (z.B. von ungelerten zu gelernten Arbeitern und Angestellten, von Handwerkern zu Technikerberufen und Selbstständigen oder schließlich von mittleren Angestellten in die Gruppe der Akademiker) nachzeichnen lassen (Grundmann, 1998, S. 115).

3 Vor dem Hintergrund der erst in der Mitte des Jahrhunderts ausdifferenzierten Bildungslaufbahnen ist das bemerkenswert (Edelstein, 1982) – zumal sich zu diesem Zeitpunkt auch noch kein öffentliches Bewusstsein von Bildungsungleichheit, geschweige denn von Bildungsselektivität nachweisen lässt.

4 Die soziale Herkunft wurde zunächst über ein relationales Klassenmodell erhoben, bei dem neben der Berufstätigkeit, dem Einkommen und der Bildung der Eltern auch deren Arbeitsbedingungen und berufliche Stellungen berücksichtigt wurden. Die soziale Herkunft informiert daher nicht nur über die soziale Lage der Familie sondern auch über lebensweltliche Anregungspotenziale für die Genese der Handlungsbefähigung. Vgl. dazu detailliert Björnsson et al., 1977; Edelstein, 1999, S. 41ff.

tigt.<sup>5</sup> Ausgehend von einer repräsentativen Stichprobe ergab sich damit ein quasi-experimentelles Erhebungsdesign, in welchem für jede Herkunftsschicht eine Gleichverteilung von Jungen und Mädchen mit hohem und niedrigem Entwicklungsniveau angestrebt wurde.<sup>6</sup>

Dieses Design ermöglicht nun, die herkunftsspezifische Variation individueller Fähigkeiten und Kompetenzen zu kontrollieren und zugleich im Längsschnitt die Effekte sozialer Herkunft auf die schulische Sozialisation sowie die Erkenntnisgenese und die Persönlichkeitsentwicklung zu erfassen. Die detaillierte Erfassung herkunftsspezifischer Sozialisationsdaten (zum Zeitpunkt der Ersterhebung) und individueller Entwicklungsdaten (im Längsschnitt) erlaubt uns eine dichte, quasi-qualitative Beschreibung von bildungsrelevanten Herkunftsmerkmalen und deren Korrespondenz mit schulischen Sozialisationsprozessen. Wir deuten diese schichtspezifisch unterschiedlichen Bildungseinstellungen und -praktiken aus einer praxeologischen Perspektive als Ausdruck unterschiedlicher „Bildungsmilieus“. Die vorliegenden Daten ermöglichen uns demnach zweierlei. Zum einen lassen sie sich nutzen, um die Etablierung bzw. Abgrenzung von Bildungsmilieus zu eruieren, die – ausgehend von den sozialstrukturellen Ungleichheitsdimensionen – ihren Niederschlag in milieuspezifischen Bildungseinstellungen finden: Die Bildungserfahrungen der Eltern lassen sich über Ein- und Ansichten schulbildungsrelevanter Grundqualifikationen abbilden, die für schulische Sozialisations- und Entwicklungspotenziale der Kinder relevant sind. Zum Zweiten kann empirisch nachgewiesen werden, wie sich solche bildungsrelevanten Herkunftseinflüsse in spezifischen schulischen Sozialisations- und Selektionsprozessen niederschlagen, sich mithin deutliche Grenzziehungen zwischen den Herkunftsmilieus im Prozess der schulischen Reproduktion verfestigen. Bildungsmilieus etablieren sich, wie gezeigt werden kann, also nicht einfach als Reproduktion sozialer Herkunftsstrukturen, sondern werden maßgeblich durch jene Anerkennungsverhältnisse verstärkt, abgemildert oder erst in Gang gesetzt, die durch schulische Bewertungsmaßstäbe und durch Persönlichkeitseigenschaften der Heranwachsenden selbst modifiziert werden (Edelstein, 1999, S. 39ff).

## **2. Bildungsmilieus als „dichte Beschreibung“ von Bildungsungleichheit**

Wenn wir im Folgenden von Bildungsmilieus sprechen, dann meinen wir damit hochgradig verdichtete Erfahrungs- und Handlungsräume, die zwar sozialstrukturell verankert, aber nicht auf eine lagespezifische Verteilung von

---

5 Die Lehrer wurden im Verlauf der ersten Einschulungswochen unter Berücksichtigung einschulungsrelevanter kognitiver und motorischer Kompetenzen sowie der räumlichen Orientierungsfähigkeit gebeten, das allgemeine Entwicklungsniveau der Schüler einzuschätzen. Dass die gewissermaßen vorwissenschaftlich-intuitive Kompetenzeinschätzung der Lehrer „trägt“, zeigt sich darin, dass die Variable u.a. die mit Piaget'schen Instrumenten gemessene kognitive Entwicklung zu präzisieren vermag (vgl. zur Designvariable „allgemeiner Entwicklungsstand“ Edelstein et al., 1990 sowie Edelstein, 1999).

6 Dass dies nicht vollständig gelang, weil zuwenig hochkompetente Unterschichts- bzw. niedrig kompetente Oberschichtskinder ausgemacht werden konnten, verweist auf eine sozialstrukturelle Abhängigkeit der vorschulischen Kompetenzentwicklung.



Opportunitätsstrukturen zu reduzieren sind.<sup>7</sup> Diese verdichteten Erfahrung- und Handlungsräume verweisen einerseits auf grundlegende Dispositionen, die die soziale Praxis gruppenspezifisch vorstrukturieren, andererseits sind sie als Orte der sozialen Praxis zu begreifen, die sowohl übergreifende kognitive Bewertungsmaßstäbe als auch expressive Dimensionen der Lebensführung generieren, wie sie sich in Lebensstilen ausdrücken. Unterschiedliche Milieus grenzen sich in vielerlei Hinsicht voneinander ab: Ein spezifisches Ethos in der Lebensführung oder bestimmte, voneinander abgrenzbare Vorstellungen des guten Lebens sind zentrale Abgrenzungsdimensionen. Das umfasst ebenfalls differenzierte Vorstellungen über die Wertschätzung und Wertigkeit von schulischer, „praktischer“ wie allgemeiner Bildung.

Die unterschiedlichen erfahrungsweltlichen Bildungseinstellungen und Bildungsvorstellungen haben im Zuge der Bildungsexpansion zunehmend direkte sozialstrukturelle Konsequenzen erlangt, die sich etwa in dem stabilen Konnex von Einkommensverhältnissen und institutionellem kulturellem Kapital niederschlagen (vgl. u.a. Büchner, 2003). Insofern haben die hier zunächst erfahrungsweltlich verstandenen Milieus eine unmittelbar sozialstrukturelle Komponente, die jedoch mindestens ebenso ein *Ergebnis* der im Weiteren zu entfaltenden milieuspezifisch differierenden Bildungseinstellungen und entsprechenden Sozialisationsprozesse im Alltag sind, als sie andererseits in die *Voraussetzungen* der milieuspezifischen Alltagspraktiken und Positionierungsstrategien eingehen. Zum Ausgangspunkt einer sinnvollen milieuspezifischen Perspektive wollen wir daher die Nachzeichnung der differentiellen bildungsrelevanten Alltagspraktiken und Einstellungen nehmen. Damit grenzt sich unser Milieubegriff von einseitig sozialstrukturellen Ungleichheitskonzepten ab. Gleichzeitig betont er in Bezug auf die Bildungsdimension weniger die zertifizierten Bildungstitel als vielmehr die (schulischen wie lebensweltlichen) Bildungsstrategien im Sinne eines praxeologischen Ansatzes.<sup>8</sup> Erst aus einer solchen Perspektive wird etwa auch verständlich, dass das Festhalten an „bildungsfernen“, d.h. mit der Schule nicht kompatiblen Alltagspraktiken im Jugendalter trotz der später damit einhergehenden Wohlfahrtseinbußen unter Umständen „rationaler“ ist als der Versuch, auf schulkonforme Normen umzustellen (vgl. hierzu Willis, 1979; Grundmann et al., 2003). Unsere allgemeine These lautet in diesem Zusammenhang, dass jedes Milieu eigene alltagsrelevante Rationalitäten entwickelt, die mit unterschiedlichen Anerkennungsformen

---

7 Der Milieubegriff hat in den letzten Jahren in der Ungleichheitssoziologie eine gewisse Renaissance erfahren. Einen hervorragenden Überblick über Geschichte und Konzepte des Milieubegriffs liefert Matthiesen (1998). Ferner sind hier die Arbeiten der Hannoveraner Arbeitsgruppe um Michael Vester, die unter Rückgriff auf die Ungleichheitssoziologie und Sozialstrukturanalyse eine brauchbare „Milieulandkarte“ (Gesamt-)Deutschlands entwickelt hat, für unseren Zusammenhang maßgeblich (vgl. Vester et al., 2001). Neuerdings hat Vester sein Milieukonzept auch auf die Bildungssoziologie übertragen (vgl. Vester, im Druck).

8 Das einseitig sozialstrukturelle Ungleichheitsverständnis sowie das einseitig institutionalistische Bildungsverständnis sind die beiden Kardinalfehler der klassischen schichtspezifischen Sozialisationsforschung, deren Erklärungsmodelle hier theoretisch und konzeptionell zu unterkomplex angelegt waren (vgl. Grundmann, 1994; Bauer, 2002; Böttcher, 2002).

gekoppelt und in verschiedenem Maße an die schulischen Praktiken, Leistungs- und letztlich Anerkennungsprozesse anschlussfähig sind.

Die Darstellung von Bildungsmilieus soll aus einer mesotheoretischen Perspektive die Einschätzung der Rolle der Schule bei der Produktion und Reproduktion von Bildungsungleichheiten vorbereiten. Sie lässt sich einerseits als Ergebnis der im vorherigen Abschnitt beschriebenen makrosozialen Differenzierungsprozesse lesen, die zu bereits weitgehend homogenisierten und sich stabil reproduzieren Milieus führten; zum anderen bildet die im nachfolgenden dargestellte Milieuphänomenologie den Ausgangspunkt für die Analyse der schulischen Sozialisationseffekte im folgenden Abschnitt.

Die hier präsentierten Bildungsmilieus dienen dabei zunächst als *Heuristik*, die nicht den Anspruch erhebt, essenzielle Milieustrukturen ahistorisch zu bestimmen. Es geht vielmehr darum, lebensweltliche und institutionelle Passungsverhältnisse in Hinblick auf Sozialisationsbedingungen, Lebenspraxis und Bildungseinstellungen zu beschreiben. Die Ausprägungen der einbezogenen Einzelitems (siehe Anhang) ergeben eine jeweils charakteristische, milieuspezifische Konstellation, die bestimmte Muster enthält.

Die konkrete Milieukonstruktion erfolgt dabei in einem zweistufigen Prozess. Zunächst wird das akkumulierte kulturelle Kapital der Eltern zu Grunde gelegt<sup>9</sup>, um dann zu analysieren, ob sich milieuspezifische Differenzen entlang der Dimensionen der bildungsrelevanten *Alltagspraktiken* (Freizeitverhalten der Eltern und im Eltern-Kind-Verhältnis, Erziehungsstile, Zusammensetzung sozialer Netzwerke der Eltern) und der *Bildungsaspirationen* (Freizeitpräferenzen der Eltern, Bildungsaspirationen) finden lassen. Auf der Grundlage des jeweils höchsten Bildungsabschlusses der Eltern lassen sich fünf Bildungsmilieus differenzieren, deren lebensweltliche Systematiken nunmehr beschrieben werden.

Auf der Grundlage dieses Schemas lässt sich das *Bildungsmilieu 1* allgemein als ein besonders (schul-)bildungsfernes und gleichzeitig ressourcenarmes Milieu charakterisieren. So sind etwa die sozialen Netzwerke in diesem Milieu gegenüber anderen Milieus besonders eingeschränkt und auf den sozialen Nahraum (in erster Linie Verwandte und Nachbarn) bezogen. Hochkulturelle Praktiken wie Museums- oder Theaterbesuche oder intellektuelle Tätigkeiten in der Freizeit liegen völlig außerhalb der Lebenswelt dieses Bildungsmilieus. Weit überdurchschnittlich sind hingegen Freizeitaktivitäten, die auf den häuslichen Bereich abzielen („indoor activities“).<sup>10</sup> Bei den Freizeitpräferenzen ist in die-

---

9 Das kulturelle Kapital in diesem Sample korreliert ausgesprochen hoch mit dem für die Island-Studie komplex konstruierten Schichtindex (vgl. Björnson et al., 1977) und den Goldthorpe-Klassen (Grundmann, 1998, S. 200). Uns scheint aber – gerade für Fragen der Bildungsungleichheit – weniger der konkrete Beruf ausschlaggebend zu sein, sondern die sich aus dem kulturellen Kapital ergebenden Praxis- und Einstellungsformen im Alltag der Milieus.

10 Die Bestimmung als „überdurchschnittlich“ bzw. „unterdurchschnittlich“ bezieht sich jeweils auf Mittelwertvergleiche. Die Analysen zielen darauf, spezifische Muster in den sozialisationsrelevanten Merkmalen aufzudecken. Daher verzichten wir auch auf die Wiedergabe von Signifikanzniveaus. Wir versuchen also eine qualitative Analyse quantitativer Daten.

sem Milieu besonders augenscheinlich, dass keine Präferenz für Amüsement geäußert wird. Es ergibt sich hier das Gesamtbild eines Notwendigkeitsgeschmacks im Freizeitbereich, der die Präferenzen mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen im Vorfeld abgleicht (vgl. für die französische Gesellschaft Bourdieu, 1982, S. 585ff.; für Deutschland Vester et al., 2001, S. 522ff.). Das Erziehungsverhalten ist geprägt durch einen nonverbalen, aber gleichwohl konsistenten Erziehungsstil. Dieses Bildungsmilieu weist Höchstwerte nicht verbaler bzw. autoritärer Erziehungspraktiken wie Bestrafung oder Wut auf, während kommunikativ orientierte Items deutlich unter dem Mittelwert liegen. Die Bildungseinstellungen folgen den alltagsweltlichen Anforderungen dieses Milieus. So liegt ein Bildungsverständnis vor, dass „l'art pour l'art“ ebenso abwertet wie berufsbezogene und praktische Bildung anerkennt. Gleichwohl werden mit Schulbildung abstrakte Möglichkeiten assoziiert, und es existiert eine Ahnung über die Wichtigkeit von kulturellem Kapital, die sich aber weder in konkreten Bildungspräferenzen und -aspirationen, noch in eine positive Wertschätzung (schul-)bildungsbezogener Eigenschaften ihrer Kinder und schon gar nicht in den milieuspezifischen Alltagspraktiken niederschlägt.

Das *Bildungsmilieu 2* kann als ebenfalls (schul-)bildungsfernes unteres Mittelschichtmilieu verstanden werden, das im Unterschied zum Bildungsmilieu 1 aber deutlichere Bildungsaspirationen aufweist, nicht zuletzt, weil die Eltern in diesem Milieu eine längere Zeit im Schulsystem verbracht haben als in Bildungsmilieu 1. Das Bildungsmilieu 2 ist in der Freizeit wenig „aktiv“ und liegt sowohl bei den Freizeitpräferenzen als auch im konkreten Freizeitverhalten bei allen Ausprägungen konsequent unter dem Durchschnitt. Die sozialen Netzwerke sind entsprechend auch in diesem Milieu besonders auf den sozialen Nahbereich bezogen (Verwandte, Nachbarn). Die Erziehungspraktiken und -vorstellungen ergeben aber kein durchgängig konsistentes Bild. So kommt Bestrafung in diesem Bildungsmilieu im Vergleich zu den anderen bei beiden Elternteilen besonders häufig vor. Auf der anderen Seite weisen nicht-punitiv Erziehungspraktiken in diesem Milieu keine besonderen Abweichungen nach unten auf, sondern liegen im Milieugesamtdurchschnitt. Das deutet darauf hin, dass der Erziehungsstil hier – anders als im Bildungsmilieu 1 – bereits von Vorstellungen über verbale Erziehungsstile durchdrungen ist, ohne dass jedoch genügend personale Ressourcen vorhanden sind, diese entsprechend umzusetzen. Auffällig ist in diesem Milieu die hervorgehobene Rolle der Mütter, die in der Regel nicht nur die unmittelbare häusliche Reproduktion (z.B. für Kinder kochen) übernehmen, sondern dominant in den erziehungsrelevanten Freizeitaktivitäten (z.B. mit ihren Kindern zum Sport gehen) sind. Das Bildungsmilieu 2 kann wie auch das erste Bildungsmilieu als (schul-)bildungsfernes Milieu gekennzeichnet werden, wenn auch nicht so deutlich abgrenzbar. Hier existieren klarere Bildungsaspirationen, die sich aber an Vorstellungen der praktischen bzw. berufsbezogenen Bildung orientieren. So wird Bildung geradezu als das Gegenteil von Vergnügen begriffen und statt dessen Tugenden und Fleiß als wichtigste Bildungsziele benannt. Bildung wird also vor allem mit Arbeit und Anstrengungen assoziiert. Zentral für das Bildungsmilieu 2 ist zusammenfassend, dass hier in verschiedenen Formen sowohl auf der Einstellungsebene als auch auf der Ebene der Alltagspraxis auftreten, die sich als Aufstiegsorientierung und Ambitionen begreifen lassen. Ein eindeutiger Notwendigkeitsgeschmack lässt sich deshalb, trotz vieler Ähnlichkeiten in der Res-

sourcenlage oder der Freizeitgestaltung des Bildungsmilieus 1, nicht ausmachen. Das ist auch der Grund dafür, dass im Bildungsmilieu 2 zwischen Alltagspraxis, Erziehungsverhalten und Aspirationen Inkonsistenzen auftreten.

Das *Bildungsmilieu 3* liefert das Bild eines besonders aktiven, freizeitorientierten und sozial gut integrierten Mittelschichtmilieus. Freizeitaktivitäten werden vorzugsweise außer Haus verfolgt, und es wird häufig gemeinsam mit Kindern Sport getrieben. Die sozialen Netzwerke dieses Milieus sind relativ breit gestreut. Neben Nachbarn und Verwandten erhalten auch Schulfreunde oder Arbeitskollegen eine gegenüber den beiden vorherigen Milieus höhere Bedeutung. Bei den Variablen zum Bereich der Erziehungspraktiken ist kein besonderes Muster zu erkennen. Hier bewegen sich die zentralen Items (Bestrafung, Überzeugung usw.) um den Mittelwert, so dass davon ausgegangen werden kann, dass der Erziehungsstil sowohl verbale als auch non-verbale Elemente umfasst. Der Bildungszugang ist dichter an akademischen Vorstellungen als in den darunter liegenden Milieus. So werden als überdurchschnittlich häufig Wissenserwerb und der Erwerb von moralischen Werten als Bildungsziele benannt, was bereits eine Lockerung der Festlegung auf „praktische“ Bildungsorientierungen anzeigt. Andererseits ist dieses Milieu in seinen Alltagspraktiken noch weit entfernt von einem akademischen Lebensstil, etwa weil Theater- oder Museumsbesuche mit den Kindern in der gemeinsamen Freizeit selten vorkommen. Das Bildungsmilieu 3 ist auf der Grundlage fehlender augenfälliger Diskrepanzen als ein relativ konsistentes Milieu zu begreifen, in dem Alltagspraktiken und Aspirationen ausgewogen austariert werden.

Das *Bildungsmilieu 4* kann als gehobenes und extrem ambitioniertes Mittelschichtmilieu gefasst werden, das sich am weitesten in den Einstellungen als auch in den sozialen Praktiken an dem akademischen Bildungsmilieu 5 orientiert. Eltern des Bildungsmilieus 4 gehen häufig mit ihren Kindern (bereits im Alter von 7 Jahren!) in Theater oder Museen und spielen überdurchschnittlich häufig intellektuelle Spiele mit ihren Kindern in der Freizeit. Die sozialen Netzwerke des Bildungsmilieus 4 sind orientiert an funktionalen Beziehungen. Verwandte oder Nachbarn spielen hier eine marginale Rolle. Stattdessen sind die Netzwerke geprägt durch Kollegen, Klubmitglieder und alte Freunde des Vaters sowie Schulfreunde der Mutter. Die Akkumulation sozialen Kapitals ist in diesem Milieu augenscheinlich. Bei den Erziehungspraktiken ergibt sich ein relativ inkonsistentes Bild. Hier liegen nonverbale (Verbote, Wut) genau so wie verbale bzw. „laissez-faire“-Erziehungspraktiken (Streiten, „wait and see“) weit über dem Durchschnitt. Der Bildungszugang des Bildungsmilieus 4 ist vergleichbar mit dem Zugang im akademischen Milieu. Intellektuelle Aktivitäten werden überdurchschnittlich praktiziert und Bildungserfolg wird mit Attributen verbunden (Mündigkeit, Vergnügen), die auf ein Bildungsverständnis schließen lassen, das Bildung als Selbstzweck anerkennt. Die Ambitioniertheit dieses Bildungsmilieus ist in den Daten insgesamt ein besonders auffälliges Merkmal. Nach der Theorie und den empirischen Befunden Pierre Bourdieus ist das wenig verwunderlich, weil die heftigsten Distinktionskämpfe um Anerkennung zwischen benachbarten sozialen Gruppen stattfinden (vgl. Bourdieu, 1982). Insgesamt ist durch die extreme Ambitioniertheit dieses Milieus das Passungsverhältnis zwischen Alltagspraxis und Aspirationen gestört, was sich u.a. im inkonsistenten Erziehungsverhalten niederschlägt.

Das *Bildungsmilieu 5* ist ein klassisch akademisches Bildungsmilieu. Das Freizeitverhalten wird weitgehend durch intellektuelle Tätigkeiten bestimmt. Die sozialen Netzwerke sind ebenfalls funktional zusammengesetzt; Verwandtschafts- oder Nachbarschaftsbeziehungen spielen eine geringe, Klubmitglieder und Schulfreunde beider Eltern eine dominante Rolle. Der Erziehungsstil ist konsequent auf verbale Formen (vor allem Überzeugung) ausgerichtet, während punitive Erziehungspraktiken durchgängig unterdurchschnittlich vorkommen. Insgesamt ergibt sich in diesem akademischen Bildungsmilieu 5 das Bild einer impliziten Pädagogik, die nicht eigens die Hervorhebung der hier selbstverständlichen Normen und Werte erfordert, um zu sozialem Statuserhalt und zu sozialer Vererbung zu gelangen. Der Bildungszugang des Milieus mit dem formal höchsten Bildungsabschluss ist akademisch bestimmt. Gemäß dem akkumulierten Kulturkapital bestimmen bildungsnahe Praktiken den Alltag. Bildungserfolg wird hier allgemein an Wissenserwerb, und nicht an der Erlangung beruflicher Qualifikationen festgemacht. Freizeitpräferenzen und Freizeitpraktiken sind übereinstimmend auf intellektuelle Aktivitäten bezogen. Insgesamt ergibt sich hier das Bild eines konsistenten Milieus, dessen Erziehungsvorstellungen, Erziehungspraktiken, Freizeitaktivitäten und Bildungszugang in einem sozial sinnvollen Zusammenhang stehen.

Tabelle 1: Ausgewählte Aspekte der elterlichen Orientierungsmuster und Lebensführung nach Bildungsmilieus<sup>11</sup>

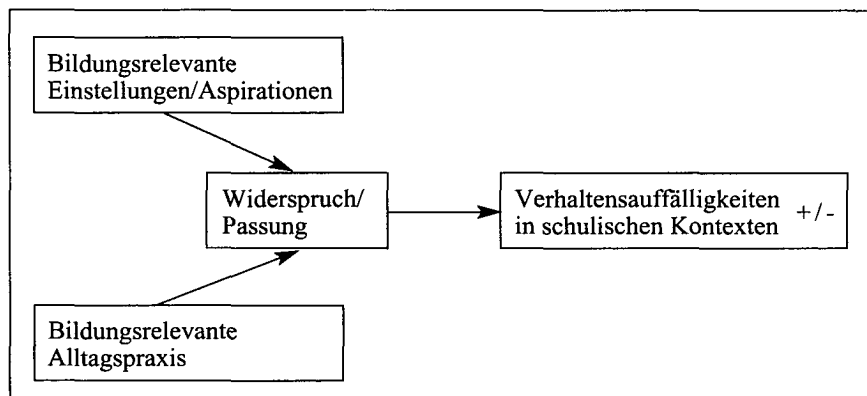
	BM1	BM2	BM3	BM4	BM5
Elterliche Bildungspräferenzen:					
– berufsbezogen	+	+	+	-	-
– entwicklungsorientiert	-	-	+	+	+
– als Selbstzweck	-	-	-	-	+
Lebensführung – Freizeitverhalten:					
– aktives Schema	-	-/+	+	-	-
– intellektuelles Schema	-	-/+	-	+	+
Lebensführung Erziehungspraktiken:					
– autoritätsbezogen/punitiv	+		+		-
– entwicklungsbezogen/verbal	-		-		+
– sowohl als auch		+		+	

In Tabelle 1 werden zur Illustration einige Aspekte der Milieuphänomenologie noch einmal schematisch zusammengefasst. Für unsere weiteren Analysen sind nun vor allem zwei Aspekte zentral. Zunächst die sozialisationstheoretische Perspektive, dass die hier vorgestellten milieuspezifischen Differenzen eigensinnige lebensweltliche Handlungsrationaltäten repräsentieren, die zu unterschiedlichen Kompetenzen und Wissensformen der Heranwachsenden führen (Edelstein, 1999; Grundmann et al., 2003). Wenn sich im weiteren Verlauf entlang der Bildungsmilieus Differenzen in der schulischen Performanz ergeben, dann spielen die im vorliegenden Beitrag implizit gehaltenen milieuspezifischen Kompetenzen und Wissensformen ebenfalls eine gewichtige Rolle

<sup>11</sup> Die Zeichen + und – beziehen sich darauf, ob und mit welcher Häufigkeit im Gesamtdurchschnitt die diesen Dimensionen zugeordneten Items jeweils vorkommen.

für Chancen des individuellen schulischen Erfolgs. Weiterhin sind die (In-) Konsistenzen der familialen Sozialisation, das Passungsverhältnis von Bildungseinstellungen und Aspirationen zur gelebten Alltagspraxis von Bedeutung. Dieser Zusammenhang soll im nächsten Abschnitt im Vordergrund stehen. Wie in Abbildung 1 veranschaulicht, gehen wir davon aus, dass im Falle mangelnder Passung dieser Faktoren (in unserem Falle wie oben skizziert also bei Bildungsmilieu 2 und 4), sich Verhaltensauffälligkeiten in der schulischen Sozialisation beobachten lassen. Diese Überlegung versuchen wir im Folgenden zu veranschaulichen und zu belegen.

Abbildung 1: Erklärungsmodell schulischer Verhaltensauffälligkeiten



### 3. Aspekte schulischer Sozialisation

Wir wollen drei zentrale Aspekte der schulischen Sozialisation genauer betrachten, um die schulische Performanz der Kinder und Adoleszenten aus den unterschiedlichen Milieus differenziert zu betrachten. Die Schulnoten, die von den Lehrern beobachteten Konzentrationsprobleme sowie die allgemeinen und leistungsbezogenen Kontrollüberzeugungen der Schüler sollen Auskunft darüber geben, inwiefern die Bildungsferne der unteren Bildungsmilieus einerseits, die Widersprüchlichkeiten in den Passungsverhältnissen von Einstellungen und Praktiken in den Bildungsmilieus 2 und 4 andererseits die vermuteten Entsprechungen in der schulischen Performanz aufweisen.<sup>12</sup>

Wir können neben dem Zusammenhang von sozialer Herkunft und schulischer Sozialisation darüber hinaus diese auch in Abhängigkeit von dem allgemeinen Kompetenzniveau der Schüler mit 7 Jahren betrachten, um zu untersuchen, wie sich die schulische Performanz von kompetenten und weniger kompetenten Schülern in den einzelnen Milieus unterscheidet. Hier vermuten wir eine besser gelingende Förderung von weniger kompetenten Kindern aus bildungsnahen Milieus.

12 Auf weitere Informationen bezüglich der schulischen Performanz der Kinder, die ebenfalls vorliegen, kann hier aus Platzgründen nicht eingegangen werden. Vgl. aber zur Ängstlichkeit und zu sozialem Rückzug bzw. depressiven Auffälligkeiten Schellhas 1993 sowie Hofmann 1991.

## Schulnoten

Die schulische Leistung, gemessen an dem Notendurchschnitt der Hauptfächer (vgl. zum isländischen Fächerkanon und der Bildung der hier benutzten Variable Schellhaas, 1993, S. 149ff.), weist im Alter von 15 Jahren ein deutlich strukturiertes Bild auf. Es zeigt sich eine klare Abhängigkeit der schulischen Leistungen vom Herkunftsmilieu in erwartbarer Logik (Tabelle 2). Die Schule erscheint als Reproduzent lebensweltlicher Ungleichheitsstrukturen, der differente sozio-kulturelle Ressourcenausstattungen der Herkunftsmilieus über die Zeit in immer deutlicherer Ausprägung in differente Schülerfolge übersetzt.

Tabelle 2: Notendurchschnitt mit 9, 12 und 15 Jahren nach Bildungsmilieu und Kompetenzniveau (Gruppenmittelwerte, 1 = beste Note; 5 = schlechteste Note)

Bildungsmilieu	Kompetenzen	Noten 9 Jahre	Noten 12 Jahre	Noten 15 Jahre	N (114)
BM1	niedrig hoch	2,02	2,08	2,86	11
		2,46	2,45	3,25	7
		1,25	1,44	2,17	4
BM2	niedrig hoch	2,46	2,41	2,84	42
		2,89	2,92	3,30	26
		1,76	1,57	2,09	16
BM3	niedrig hoch	2,13	1,97	2,53	36
		2,78	2,52	3,28	16
		1,62	1,53	1,93	20
BM4	niedrig hoch	2,07	1,94	2,45	11
		2,58	2,36	3,05	5
		1,66	1,59	1,95	6
BM5	niedrig hoch	1,94	1,77	2,15	14
		2,21	2,44	2,65	4
		1,84	1,50	1,96	10

Die besten Leistungen erzielt das Bildungsmilieu 5, mittlere Noten erhalten Bildungsmilieu 4 und Bildungsmilieu 3 gleichauf, die schlechtesten Bildungsmilieu 2 und Bildungsmilieu 1. Zieht man die Noten im Alter von 9 und 12 Jahren in die Betrachtung mit ein, um die Effekte schulischer Sozialisation im Längsschnitt zu verfolgen, zeigt sich, dass mit 9 Jahren Bildungsmilieu 2 zwar schon abgeschlagen ist, die anderen Milieus aber den Anschluss an Bildungsmilieu 5 noch halten. Mit 12 Jahren beginnt dann Bildungsmilieu 5, sich von den übrigen Milieus abzusetzen, bis sich dann das erwähnte Bild mit 15 Jahren ergibt. Interessant ist dabei, dass das bildungsfernste Milieu, Bildungsmilieu 1, im Gegensatz zu Bildungsmilieu 2 mit 9 und 12 Jahren noch Anschluss an die oberen Milieus hält und erst im Alter von 15 Jahren zusammen mit Bildungsmilieu 2 die schlechtesten Ergebnisse erhält.

Ein komplexeres Bild bezüglich der lebensweltlichen Ungleichheiten und der schulischen Selektion ergibt sich allerdings, wenn man Schülermerkmale berücksichtigt, die über das Herkunftsmilieu hinausgehen. Für alle Schüler liegen Informationen über den allgemeinen Entwicklungsstand mit 7 Jahren vor.

Die weniger kompetenten Schüler weisen im Vergleich zu den kompetenteren in allen Milieus und zu allen Messzeitpunkten (mit 9, 12 und 15 Jahren) die schlechteren Noten auf. Diese Leistungsdifferenz ist allerdings im bildungsnächsten Bildungsmilieu 5 geringer als in den anderen Milieus. Die Privilegierung dieses Milieus ist also nicht allein eine der insgesamt besseren schulischen Performanz. Für Kinder aus diesem Milieu ist offensichtlich auch eine vergleichsweise niedrige Kompetenzentwicklung im Einschulungsalter als Ausdruck familialer vorschulischer Primärsozialisation kein bedeutender Risikofaktor. Sie erzielen bessere Schulleistungen als die weniger kompetenten Kinder der anderen Milieus und mit 15 Jahren keine schlechteren als die Kompetenten aus Bildungsmilieu 1 und 2.

Die Privilegierung der Schüler aus bildungsnahen Milieus ist also in erster Linie eine Privilegierung der weniger kompetenten Schüler dieser Milieus. Das zeigt sich auch, wenn wir die kompetenten Kinder der einzelnen Milieus vergleichen. Es zeigen sich zwischen den Bildungsmilieus 3, 4 und 5 nahezu keine Differenzen und nur leicht bessere Noten dieser Gruppe im Vergleich zu den Bildungsmilieus 1 und 2. Die besseren Noten der bildungsnahen Milieus erklären sich also vor allem durch die besseren Noten der bildungsnahen gegenüber den bildungsfernen weniger Kompetenten.

Fassen wir diese Ergebnisse zusammen, so scheint die Schule vor allem Probleme zu haben, die weniger kompetenten Schüler der schulbildungsfernen Unterschichtsmilieus angemessen zu fördern, wohingegen sie den bildungsnahen weniger Kompetenten unterstützend zur Seite zu stehen vermag. Die bildungsnahen Schüler der oberen Milieus erhalten also nicht einfach nur bessere Schulnoten, sondern diese Milieus scheinen darüber hinaus bei der Bearbeitung „hausgemachter“ vorschulischer Probleme bezüglich des allgemeinen Entwicklungsniveaus eine besondere Förderung zu erfahren, welche die Differenzen der Kompetenzentwicklung hier gar nicht erst größere Virulenz entfalten lässt.<sup>13</sup> Dass diese besondere Form milieuspezifischer kompensatorischer Erziehung in den bildungsfernen Milieus nicht greift, bedeutet eine Verfestigung, wenn nicht eine Verstärkung vorschulischer lebensweltlicher Ungleichheiten durch die schulische Sozialisation und Selektion.

### *Konzentrationsprobleme*

Neben den Schulnoten besitzen wir zur Einschätzung der schulischen Performanz auch Informationen über das Klassenraumverhalten. Basierend auf Instrumenten zur Messung von Schülerverhalten aus der Perspektive des Lehrers können die Konzentrationsprobleme der Schüler auf milieuspezifische Differenzen untersucht werden.<sup>14</sup> Von einer linearen Logik folgenden Privilegierung der bildungsnahen Milieus können wir bei Betrachtung dieser Variablen nicht sprechen (Tabelle 3). Die größten Probleme, in der Schule konzentriert zu arbeiten, wei-

---

13 Allerdings muss an dieser Stelle noch offen bleiben, ob es sich hier tatsächlich um einen schulischen Effekt (Kompetenzförderung) oder einen Habitus-Effekt schulbildungsnaher Milieus handelt.

14 Vgl. zur Konstruktion des Instruments und der Extraktion einzelner Faktoren Hofmann, 1991, S. 115.



sen aus Sicht der Lehrer im Alter von 15 Jahren die Schüler aus Bildungsmilieu 2 und 4 auf, gefolgt von Bildungsmilieu 3. Interessanterweise scheint das bildungsferne Bildungsmilieu 1 gemeinsam mit Bildungsmilieu 5 die geringsten Konzentrationsprobleme aufzuweisen. Dieses auf den ersten Blick erstaunliche Ergebnis lässt sich gemäß dem in Abbildung 1 dargestellten Modell erklären.

Wir gehen davon aus, dass die Konzentrationsprobleme der Schüler aus den Bildungsmilieus 2 und 4 in der inkonsistenten familialen Sozialisation dieser Milieus begründet sind. Wir haben in Abschnitt 2 gesehen, dass in Bildungsmilieu 2 erstmals schwache Bildungsaspirationen auftauchen, wie sie in Bildungsmilieu 1 noch nicht zu konstatieren sind. Trotzdem bleibt die Alltagspraxis des Bildungsmilieus 2, wie die des Bildungsmilieus 1, ausgesprochen bildungsfern. Ebenso sind in Bildungsmilieu 4 die Aspirationen zu einem Maß gesteigert, mit dem die dort gelebte Alltagspraxis, wenn auch deutlich bildungsnäher als die von Bildungsmilieu 2, nicht mithalten kann. In diesem Spannungsverhältnis von „Anspruch und Wirklichkeit“ vermuten wir eine zentrale Ursache der im Vergleich auffälligen Konzentrationsprobleme der Bildungsmilieus 2 und 4. Das Bildungsmilieu 3, besonders aber die Bildungsmilieus 1 und 5, scheinen einem in diesem Maße inkonsistenten familialen Sozialisationskontext nicht ausgesetzt, d.h. wo in Bildungsmilieu 3 nur leichte Differenzen zwischen den Einstellungen und Aspirationen sowie der Alltagspraxis bestehen, sind in den Bildungsmilieus 1 und 5 die konsistentesten Passungen dieser Faktoren zu konstatieren. In Bildungsmilieu 3 können die Alltagspraktiken mit den im Vergleich zu Bildungsmilieu 4 noch maßvollen Aspirationen mithalten. In Bildungsmilieu 1 dagegen entspricht der Mangel an alltagspraktischen Bildungsressourcen den nicht vorhandenen Aspirationen, so wie in Bildungsmilieu 5 die hochkulturellen Praktiken den selbstverständlichen hochkulturellen Einstellungen.

Tabelle 3: Konzentrationsprobleme mit 9, 12 und 15 Jahren nach Bildungsmilieu und Kompetenzniveau (Gruppenmittelwerte, 1 = niedrigste; 4 = höchste Auffälligkeit)

Bildungsmilieu	Kompetenzen 9 Jahre	KonzProb 12 Jahre	KonzProb 15 Jahre	KonzProb	N (101)
BM1	niedrig hoch	1,91	2,28	1,79	10
		2,12	2,95	1,92	7
		1,44	1,45	1,60	3
BM2	niedrig hoch	2,27	2,44	2,49	38
		2,70	2,78	2,76	24
		1,54	1,86	2,10	14
BM3	niedrig hoch	1,78	1,95	2,18	30
		2,43	2,39	2,65	12
		1,35	1,59	1,76	18
BM4	niedrig hoch	1,82	1,68	2,49	10
		2,46	1,91	3,17	5
		1,19	1,45	1,81	5
BM5	niedrig hoch	2,04	2,03	1,74	13
		3,67	3,25	2,25	4
		1,31	1,62	1,62	9

Beziehen wir das allgemeine Entwicklungsniveau und die Konzentrationsprobleme mit 9 und 12 Jahren in die Betrachtung mit ein, zeigen sich ähnliche Zusammenhänge wie schon bei den Schulnoten. Zwischen den kompetenten Schülern zeigen sich nur geringe Differenzen. Verantwortlich für die Höchstwerte in Bildungsmilieu 2 und Bildungsmilieu 4 sind vor allem die jeweils weniger kompetenten Kinder, wobei in Bildungsmilieu 4 die größte Differenz zwischen weniger Kompetenten und Kompetenten festzustellen ist. Bezüglich der Entwicklung der Konzentrationsprobleme fällt auf, dass die weniger kompetenten Schüler aus Bildungsmilieu 5 mit 9 und 12 Jahren die höchsten Werte aufweisen, um dann mit 15 Jahren unter den weniger kompetenten Schülern nach denen aus Bildungsmilieu 1 die niedrigsten Werte zu erreichen. Und auch die Werte der weniger kompetenten Kinder aus Bildungsmilieu 1 fallen von einem hohen Niveau mit 12 auf das niedrigste dieser Gruppe mit 15 Jahren. Damit sind diese beiden Gruppen die einzigen, in denen ein Abbau von Konzentrationsproblemen zu verzeichnen ist.

Zusammenfassend lässt sich also feststellen, dass nicht nur bildungsferne Milieus eine besondere Benachteiligung in der Schule über die Leistungsbewertung erfahren. Ebenso weisen Kinder aus Milieus mit ambivalenter Beziehung zur schulischen Bildungskultur in besonderem Maße Verhaltensauffälligkeiten (hier: Konzentrationsprobleme) auf. Nach den Ergebnissen zum differenten Leistungserfolg kann dann nicht mehr überraschen, dass diese Benachteiligung besonders Kinder mit niedrigem allgemeinen Entwicklungsstand mit 7 Jahren betrifft. Wo der Schule bezüglich der „konsistenten“ Bildungsmilieus 1 und 5 eine scheinbar optimale Förderung der weniger kompetenten Schüler, ein deutlicher Abbau ihrer Konzentrationsprobleme gelingt, scheitert sie an diesem Problem vor allem bezüglich der Bildungsmilieus 2 und 4, deren Stress unter dem Druck hoher Aspirationen und niedriger Ressourcen offenbar zu hoch ist.

### *Kontrollüberzeugungen*

Zuletzt werfen wir noch einen Blick auf die allgemeine und zusätzlich auf die leistungsbezogene Kontrollüberzeugung, um das Verhältnis von sozialer Herkunft und schulischer Sozialisation weiter zu untersuchen.<sup>15</sup>

Im Entwicklungsverlauf zeigt sich ein deutlicher Trend zur höheren Internalität der allgemeinen Kontrollüberzeugung (Tabelle 4) über die Zeit, d.h. die Schüler verstehen sich in immer stärkerem Maße als aktiv gestaltende Subjekte, die Kontrolle über die Folgen ihres Tuns ausüben und sich selbst als wirksam erfahren. Die Differenzen zwischen den Bildungsmilieus nehmen über die Zeit zu und folgen im Alter von 15 Jahren der einfachen linearen Logik: Je höher das Bildungsmilieu, desto internaler die Kontrollüberzeugung. Darüber hinaus zeigt sich auch für die Kontrollüberzeugungen eine Eigentümlichkeit der „inkonsistenten“ Bildungsmilieus 2 und 4, die darauf hinweist, dass für die Entwicklung der Kontrollüberzeugung der Schüler nicht nur die Bildungsnä-

---

15 Die allgemeine Kontrollüberzeugung der Schüler wurde im Alter von 9, 12 und 15 Jahren mit einer Adaption der Skala von Nowicki und Strickland untersucht, aus der darüber hinaus Items zur Erhebung leistungsbezogener Kontrollüberzeugung (z.B.: „Ist es sicher, dass man Erfolg hat, wenn man sich bemüht?“) extrahiert wurden (vgl. zum Instrument und der Bildung weiterer bereichsspezifischer Subskalen wie Eltern-Kind, Freund-Feind etc. Mies, 1997; Edelstein et al., 2000).

Tabelle 4: Allgemeine Kontrollüberzeugung mit 9, 12 und 15 Jahren nach Bildungsmilieu und Kompetenzniveau (Gruppenmittelwerte, 0 = interne; 1 = externe Kontrollüberzeugung)

Bildungsmilieu	Kompetenzen	Kontrollüberz. 9 Jahre	Kontrollüberz. 9 Jahre	Kontrollüberz. 9 Jahre	N (100)
BM1	niedrig hoch	0,48	0,39	0,35	9
		0,51	0,42	0,32	5
		0,44	0,36	0,38	4
BM2	niedrig hoch	0,48	0,39	0,29	36
		0,53	0,43	0,32	22
		0,40	0,33	0,25	14
BM3	niedrig hoch	0,47	0,37	0,26	34
		0,46	0,41	0,28	16
		0,47	0,33	0,24	18
BM4	niedrig hoch	0,39	0,31	0,24	10
		0,44	0,36	0,32	5
		0,34	0,26	0,17	5
BM5	niedrig hoch	0,43	0,33	0,22	11
		0,43	0,35	0,22	3
		0,43	0,32	0,22	8

he bzw. -ferne eine bedeutende Rolle spielt, sondern ebenso die Konsistenz des familialen Sozialisationskontextes. In diesen beiden Milieus sind nämlich die Differenzen zwischen den weniger kompetenten und kompetenten Schülern am stärksten ausgeprägt, so dass wir vermuten dürfen, dass die Widersprüchlichkeiten der entsprechenden Lebenswelten gerade für die weniger kompetenten Kinder besondere Probleme aufwerfen.

Tabelle 5: Kontrollüberzeugung der eigenen Leistung mit 9, 12 und 15 Jahren nach Bildungsmilieu und Kompetenzniveau (Gruppenmittelwerte, 0 = interne; 1 = externe Kontrollüberzeugung)

Bildungsmilieu	Kompetenzen	Leistungskont. 9 Jahre	Leistungskont. 12 Jahre	Leistungskont. 15 Jahre	N (100)
BM1	niedrig hoch	0,22	0,13	0,13	9
		0,33	0,20	0,13	5
		0,08	0,04	0,13	4
BM2	niedrig hoch	0,29	0,19	0,23	36
		0,36	0,18	0,23	22
		0,18	0,21	0,22	14
BM3	niedrig hoch	0,25	0,20	0,19	34
		0,27	0,23	0,14	16
		0,22	0,18	0,22	18
BM4	niedrig hoch	0,18	0,16	0,28	10
		0,23	0,10	0,33	5
		0,13	0,21	0,23	5
BM5	niedrig hoch	0,30	0,22	0,23	11
		0,33	0,22	0,22	3
		0,29	0,21	0,23	8

Im Gegensatz zum allgemeinen Kontrollerleben (wie auch zu den anderen Kontrollbereichen) folgt nun der Kontrollbereich Leistung (Tabelle 5) dieser Logik der höheren Internalität bei größerer Bildungsnähe nicht, sondern dreht diese fast exakt um. Die höchste Internalität in diesem Bereich weisen mit 15 Jahren die Schüler aus Bildungsmilieu 1 auf, gefolgt von Bildungsmilieu 3, 2 und 5 sowie schließlich – mit der höchsten Externalität – Bildungsmilieu 4. Auch im Entwicklungsverlauf bildet dieser Bereich eine Ausnahme, da mit Ausnahme der weniger kompetenten Schüler aus den Bildungsmilieus 1 und 3 für alle Gruppen eine Entwicklung zu höherer Externalität vom zweiten zum dritten Messzeitpunkt zu konstatieren ist. Offensichtlich repräsentiert für die große Mehrheit der Schüler der Kontrollbereich Leistung einen (schulischen) Erfahrungsraum, in dem die allgemeine Entwicklung zur Erfahrung immer höherer eigener Wirksamkeit außer Kraft gesetzt ist. Interpretieren lässt sich dies als durchaus realistische Einschätzung der Schule, die als hierarchisch-normierende Institution wahrgenommen und deren Anforderungen und Bewertungslogiken in ihrer Intransparenz als heteronome erfahren werden. Dass nun gerade Kindern aus eher bildungsfernen Milieus und Problemgruppen mit vergleichsweise niedrigem Schulerfolg diese Einsicht in die Begrenztheit der autonomen Gestaltbarkeit ihrer schulischen Karriere verwehrt bleibt, entbehrt nicht einer tragischen Ironie. Die ohnehin Benachteiligten schreiben sich ihre Misserfolge auch noch in höherem Maße selbst zu als die Privilegierten ihre Erfolge. Und wo weniger kompetente Schüler aus Bildungsmilieu 4 bei allen Problemen in scheinbar trotzigem Missmut den größten Sprung zur Externalität im Leistungskontext vollziehen, um ihr Selbstbewusstsein zu erhalten, scheinen sich die weniger kompetenten Schüler aus den Bildungsmilieus 1 und 3 resigniert in ihr Schicksal zu fügen, dass es wohl an ihnen liegen müsse.

#### **4. Zur schulischen Reproduktion sozialer Ungleichheiten**

Wir haben am Beispiel des isländischen Bildungssystems gezeigt, wie es trotz eines annähernd egalitären Bildungssystems und auf der historischen Basis einer relativ geschlossenen und homogenen Bildungslandschaft zur Ausdifferenzierung und relativen Schließung differenzieller Bildungsmilieus kommt, die sich über schulische Selektionsprozesse weitgehend stabil reproduzieren.

Auf einer *makrosoziologischen Ebene* lässt sich für Island wie für andere Gesellschaften verfolgen, wie es im Zuge der industriellen Modernisierung und der Kopplung des Bildungssystems an externe ökonomisch-politische Interessen zu einer Ausdifferenzierung von Bildungsmilieus entlang sozialer Differenzierungen des Arbeitsmarkt- und Berufssystems kommt, die sich zunehmend stabil zu reproduzieren vermögen. Entgegen den in den 80er Jahren sich verbreitenden Einschätzungen zunehmender „Statusinkonsistenzen“ auch zwischen Bildung und Beruf hat sich dieser Prozess der Konvergenz von sozialen und bildungsspezifischen Differenzierungen noch weiter fortgesetzt. Als ein Ergebnis der Bildungsexpansion bilden die Differenzierungen zwischen den verschiedenen Schulformen und Abschlüssen das soziale Schichtungsgefüge zunehmend deckungsgleicher ab als etwa noch vor 20 Jahren. Dies führt zu einer Verstärkung der stigmatisierenden Effekte des Hauptschulabschlusses auf dem Arbeitsmarkt (Solga, 2002; Solga & Wagner, im Druck) und zu seiner Konvergenz mit arbeitsmarkt- und berufsspezifischen Ausgrenzungen und Prekarisierungen einfacher Arbeitermilieus, oder aber zu zunehmenden Schließungen in den oberen

Dienstklassen über ihre akademischen Titel (Müller et al., 2002). Aus dieser makrosozialen Perspektive erscheint das Bildungssystem sowohl als Reproduktions- wie als Legitimationsinstanz sozialer Ungleichheiten. Die Schule „internalisiert“ gleichsam die Strukturen der sozialen Ungleichheit im Arbeitsmarkt- und Berufssystem und stattet diese zusätzlich mit der höheren Dignität von „Bebung“ und „individueller Leistung“ aus.

Unsere Analysen zeigen, dass sowohl die Ausdifferenzierung unterschiedlicher Bildungsmilieus wie die selektiven Effekte der schulischen Sozialisation entlang von (mindestens) zwei Achsen verlaufen: Neben der allgemeinen Bildungsnähe bzw. -ferne, die sich handfest an den akkumulierten Bildungstiteln festmachen lassen, spielt auch das spezifische Passungsverhältnis von (auf die schulische Institution bezogenen) Bildungseinstellungen und (primär lebensweltlichen) bildungsrelevanten Alltagspraktiken eine zentrale Rolle. Im Zeitverlauf zeigen sich nicht nur zunehmend selektive Effekte der schulischen Entwicklung je nach Bildungsnähe bzw. -ferne des Herkunftsmilieus. Auch Milieus, deren Bildungsaspirationen und Idealvorstellungen von Bildung und Erziehung sich in Diskrepanz oder Spannung zu den lebensweltlich praktizierten Bildungs- und Erziehungsprozessen befinden, weisen problematischere schulische Sozialisationsverläufe auf als solche mit einer konsistenten Passung von Lebenswelt und Schule.

Die hier für Island dargestellten Effekte dürften im internationalen Vergleich und speziell mit Deutschland verglichen noch erheblich stärker ausfallen. Während in der PISA-Studie Deutschland den ersten Rang in Bezug auf die *soziale* Ungleichheit der Lesekompetenzen belegt, steht Island am entgegen gesetzten Ende dieser Rangskala: Die Unterschiede der Lesekompetenz bei Kindern des oberen und des unteren Quartils der Sozialstruktur sind nur noch in Japan und Korea geringer als in Island (Deutsches PISA-Konsortium, 2001, S. 384ff.). Dabei liegt das mittlere Niveau der Lesekompetenz in Island signifikant über dem deutschen Wert (ebenda, S. 107, 111). Dieses schlechtere Abschneiden der deutschen SchülerInnen geht – wie im internationalen Vergleich auch – ausschließlich auf das Konto der Kinder aus unteren sozialen Schichten, liegen doch die Testwerte der deutschen SchülerInnen aus den oberen Schichten sogar noch knapp über denen aus Island und dem OECD-Durchschnitt.

Deutschland ist jedoch nicht nur Spitzenreiter in der generellen Durchschlagskraft sozialer Herkunftsunterschiede auf die literarischen, naturwissenschaftlichen und mathematischen Kompetenzen von SchülerInnen. Vielmehr verteilt das dreigliedrige Schulsystem auch SchülerInnen mit *gleichem* Kompetenzniveau sozial selektiv auf die unterschiedlichen Schulformen. Nach Berechnungen der PISA-Studie sind diese „sekundären“ sozialen Ungleichheiten des Bildungserfolges, die sich nicht auf kognitive Differenzunterschiede stützen können, in Deutschland sogar größer als die „primären“ sozialen Bildungsungleichheiten, die sich dem Umstand verdanken, dass Kinder aus höheren sozialen Milieus tatsächlich ein höheres Niveau kognitiver Kompetenzen entwickeln (ebenda, S. 357).

Wir hatten bereits einleitend betont, dass die Frage nach dem Verhältnis von sozialen Herkunftseffekten und genuin schulischen Effekten der Selektionsdynamik im Bildungssystem nicht umstandslos beantwortet werden kann. Dennoch können wir versuchen, Mechanismen der reinen schulischen Reproduktion vorausgesetzter sozialer Unterschiede von denjenigen Effekten der schulischen Sozialisation zu unterscheiden, die diese vorausgesetzten Unterschiede

de entweder „kompensatorisch“ reduzieren oder „selektiv“ verstärken. Diesem Zweck diene in der Island-Studie die Lehrer-Einschätzung des allgemeinen Entwicklungsstandes der SchülerInnen. Wie im vorigen Abschnitt gezeigt, werden im schulischen Sozialisationsverlauf Entwicklungsunterschiede, die aus der familialen Sozialisation herrühren, nicht bruchlos reproduziert, sondern auf komplexe Weise modifiziert. Unsere Ergebnisse deuten in eine klare Richtung: Die Schule vermag durchaus, Kinder mit geringerem Entwicklungsniveau gegenüber solchen mit höherem kompensatorisch zu fördern, allerdings nur in solchen Milieus, die zum einen ohnehin eine größere Bildungsnähe und zum anderen eine Übereinstimmung zwischen Aspirationen und Praktiken bzw. zwischen schulischen und lebensweltlichen Bildungsprozessen aufweisen. Die Unterschiede zwischen diesen Milieus vermag die Schule jedoch nicht zu reduzieren. Im Gegenteil: Hier zeigt sich vielmehr, dass selbst Kinder mit hohem Entwicklungsstand im Verlauf der schulischen Sozialisation zurückfallen, wenn sie aus bildungsfernen Milieus stammen.

Diese komplexen Sozialisations- und Selektionseffekte<sup>16</sup> der Schule bedürfen einer vertiefenden Analyse, die – soviel dürfte deutlich geworden sein – insbesondere die lebensweltlichen Bildungsprozesse und ihre Passungsverhältnisse zur Schule in den Blick nehmen muss. Sowohl unsere Befunde wie auch die der PISA-Studie machen jedoch deutlich, dass sich die Reproduktion sozialer Ungleichheiten durch die Schule keineswegs allein – wie es die schichtspezifische Sozialisationsforschung oft postulierte – auf die schulextern gegebenen unterschiedlichen Kompetenzentwicklungen der Kinder zurückführen lassen. Insofern greifen die bildungsreformerischen Ansätze der „kompensatorischen Erziehung“ zu kurz. Die Möglichkeiten kompensatorischer Förderung scheinen vielmehr selbst sozial selektiv wirksam zu werden und vor allem den bildungsnäheren bzw. den gut an die Schule angepassten Milieus zu Gute zu kommen. Demgegenüber scheint die Schule auch Effekte der Benachteiligung zu erzeugen, die weniger über das kognitive Leistungsvermögen als vielmehr über *kulturelle Mechanismen* zu verlaufen scheint. Insbesondere bei den bildungsfernen Milieus stützen sich die schulischen Leistungsbewertungen oft weniger auf das faktische schulische Leistungs- und Kompetenzniveau, als vielmehr auf einen spezifischen kulturellen *Code* (Bernstein) oder *Habitus* (Bourdieu). In gewisser Weise handelt es sich hier um eine spezifische Form der „direkten“ sozialen Selektion, weil weniger die schulisch erlernbaren Leistungen und Kompetenzen den Ausschlag für die Bildungslaufbahn geben als vielmehr die Vertrautheit mit der „legitimen Kultur“. Die Schule bewertet mit anderen Worten gerade solche Kompetenzen, die sie selbst gar nicht vermittelt, weil ihre Vermittlung durch die Familien der privilegierten Bildungsmilieus monopolisiert wird. Aus diesem Umstand bezieht die bildungspolitische Programmatik der „rationalen Pädagogik“ ihren Gehalt (vgl. Bourdieu & Passeron, 1971; Böttcher, 2002). Sie zielt im Kern darauf, die wie ein Familiengeheimnis gehüteten Techniken des Erwerbs „schulischer Exzellenz“ zu entmythologisieren und in der Schule selbst auf transparente Weise zu vermitteln. Geschieht dies, und bewertete die Schule tatsächlich nur die Kompetenzen, die sie auch als erlernba-

---

16 Genau genommen ist an dieser Stelle eher von *Mustern* als von *Effekten* zu sprechen. Um die hier zunächst explorativ und konfiguratativ herausgearbeiteten Befunde mit Hilfe kausalanalytischer Modelle rekonstruieren zu können, ist es noch ein weiter Weg.

re vermittelt, so wäre eine erhebliche Reduktion der Bildungsungleichheiten und eine Erschütterung des Phänomens „kulturelle Hegemonie“ einschließlich der „Begabungsideologie“ zu erwarten.

## Literatur

- Bauer, U. (2002). Selbst- und/oder Fremdsozialisation: Zur Theoriedebatte in der Sozialisationsforschung. Eine Entgegnung auf Jürgen Zinnecker. *ZSE*, 2, 118-142.
- Becker, H. (1956). *Kulturpolitik und Schule*. Stuttgart: Klett.
- Björnsson, S., Edelstein, W. & Kreppner, K. (1977). *Exploration in Social Inequality Stratification Dynamics in Social and Individual Development in Iceland* (Studien und Berichte 38, Max Planck Institut für Bildungsforschung). Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Braddason, T. & Webb, K. (1975). On the Myth of Social Equality in Iceland. *Acta Sociologica*, 49-61.
- Böttcher, W. (2002). Schule und soziale Ungleichheit: Perspektiven pädagogischer und bildungspolitischer Interventionen. In J. Mägdefrau & E. Schumacher (Hrsg.), *Pädagogik und soziale Ungleichheit – aktuelle Beiträge, neue Herausforderungen* (S. 35-57). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Klett.
- Büchner, P. (2003). Stichwort: Bildung und soziale Ungleichheit. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1, 5-24.
- Coleman, J. S. (1986). *Die asymmetrische Gesellschaft. Vom Aufwachsen mit unpersönlichen Systemen*. Weinheim: Juventa.
- Edelstein, W. (1971). The Social Context of Educational Planning in Iceland. *Skandinavian Journal of Educational Research*, 15, 169-191.
- Edelstein, W. (1982). Entwicklung, kulturelle Zwänge und die Problematik des Fortschritts. In T. Schöffthaler & D. Goldschmidt, *Soziale Struktur und Vernunft* (S. 403-438). Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Edelstein, W. et. al. (1984). Das Projekt „Kindliche Entwicklung und soziale Struktur“. In K. E. Grossmann & P. Lütkenhaus (Hrsg.), *Bericht über die 6. Tagung Entwicklungspsychologie* (S. 274-295). Göttingen: Hogrefe.
- Edelstein, W. (1986). The Rise and Fall of the Social Science Curriculum Project in Iceland, 1974-84: Reflections on Reasons and Power in Educational Process. *Journal Curriculum Studies*, 19, 1, 1-23.
- Edelstein, W. (1995). Universal Functions in Particular Systems: A Developmental View of Educational Regulation in Closed Educational Systems. In P. M. Roeder, I. Richter & H.-P. Füssel (Hrsg.), *Pluralism and Education* (S. 127-143). Berkeley: Institute of Governmental Studies Press.
- Edelstein, W. (1999). Soziale Selektion, Sozialisation und individuelle Entwicklung. Zehn Thesen zur sozialkonstruktivistischen Rekonstitution der Sozialisationsforschung. In M. Grundmann (Hrsg.), *Konstruktivistische Sozialisationsforschung. Lebensweltliche Erfahrungskontexte, individuelle Handlungskompetenzen und die Konstruktion sozialer Strukturen* (S. 35-52). Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Edelstein, W., Keller, M. & Schröder, E. (1990). Child Development and Social Structure: A Longitudinal Study of Individual Differences. In P.B. Baltes, D.L. Featherman & R.M. Lerner (Hrsg.), *Life-Span Development and Behavior* (S. 151-185). Hillsdale, New York: Lawrence Erlbaum.
- Edelstein, W., Grundmann, M. & Mies, A. (2000). The Development of Internal versus External Control Beliefs in Developmentally Relevant Contexts of Children's and Adolescents' Lifeworlds. In W. Perrig & A. Grob (Hrsg.), *Control of Human Behavior, Mental Processes and Consciousness* (S. 377-390). Mahwah, New York: Lawrence Erlbaum.
- Grundmann, M. (1994). Das „Scheitern“ der sozialstrukturellen Sozialisationsforschung oder frühzeitiger Abbruch einer fruchtbaren Diskussion? *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 2, 163-186.

- Grundmann, M. (1998). *Norm und Konstruktion. Zur Dialektik von Bildungsvererbung und Bildungsaneignung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Grundmann, M., Groh-Samberg, O., Bittlingmayer, U.H. & Bauer, U. (2003). Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familie und Gleichaltrigengruppe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1, 25-45.
- Grundmann, M., Bittlingmayer, U.H., Dravenau, D. & Groh-Samberg, O., im Druck (2004). Bildung als Privileg und Fluch. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg? Ursachen von Bildungsungleichheit aus soziologischer Sicht*. Opladen: Leske + Budrich.
- Hofmann, V. (1991). *Die Entwicklung depressiver Reaktionen in Kindheit und Jugend. Eine entwicklungspsychopathologische Längsschnittuntersuchung*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Icelandic Ministry of Education, Science and Culture (2002). *The Educational System in Iceland*. Internet-Dokument: <http://bella.mrn.stjr.is/utgafur/skolenska.pdf> (Zugriff 28.1.2004).
- Matthiesen, U. (1998). Milieus in Transformationen. Positionen und Anschlüsse. In Ders. (Hrsg.), *Die Räume der Milieus. Neue Tendenzen in der sozial- und raumwissenschaftlichen Milieuforschung, in der Stadt- und Raumplanung* (S. 17-82). Berlin: Edition Sigma.
- Mies, A. (1997). *Longitudinale Entwicklungsmuster internaler und externaler Kontrollmeinungen bei isländischen Kindern* (unveröffentlichte Diplomarbeit). Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Müller, W. & Haun, D. (1994). Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 46, 1-42.
- Müller, W., Brauns, H. & Steinmann, S. (2002). Expansion und Erträge tertiärer Bildung in Deutschland, Frankreich und im Vereinigten Königreich. *Berliner Journal für Soziologie*, 1, 37-62.
- OECD (1979). *Iceland. OECD Economic Survey*. Paris.
- OECD (1986). *Education Comitte. Reviews of Educational Policy in Iceland. Examiners' Report and Questions*. Paris.
- OECD (1987). *Iceland. OECD Reviews of National Policies for Education*. Paris.
- Parsons, T. (1968). Die Schulkasse als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. In Ders., *Sozialstruktur und Persönlichkeit* (S. 99-139). Frankfurt a. M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Schellhas, B. (1993). *Die Entwicklung der Ängstlichkeit in Kindheit und Jugend. Befunde einer Längsschnittstudie über die Bedeutung der Ängstlichkeit für die Entwicklung der Kognition und des Schulerfolgs*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Schimpl-Neimanns, B. (2002). Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 52, 636-669.
- Solga, H. (2002). „Ausbildungslosigkeit“ als soziales Stigma in Bildungsgesellschaften. Ein soziologischer Erklärungsbeitrag für die wachsenden Arbeitsmarktp Probleme von gering qualifizierten Personen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 54, 476-505.
- Thorlindsson, T. (1988). Equality and Educational Opportunity in Iceland. *Skandinavian Journal of Educational Research*, 32, 9-22.
- Vester, M., Oertzen, P. v., Geiling, H., Hermann, T. & Müller, D. (2001), *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung*. 2. Aufl. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Vester, M., im Druck (2004): Die Illusion der Bildungsexpansion. Bildungsöffnungen und soziale Segregation in der Bundesrepublik Deutschland. In S. Engler & B. Kraus (Hrsg.), *Titel-Kämpfe: Bildungssoziologische Beiträge*. Weinheim: Juventa.
- Solga, H., Wagner, S.J., im Druck (2004). Die Bildungsexpansion und ihre Konsequenzen für das soziale Kapital der Hauptschule. In S. Engler & B. Kraus (Hrsg.), *Titel-Kämpfe: Bildungssoziologische Beiträge*. Weinheim: Juventa.
- Zedler, P. (2002). Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 21-40). Opladen: Leske + Budrich.



Prof. Dr. Matthias Grundmann, Institut für Soziologie der Universität Münster, Scharnhorststr. 121, 48151 Münster, E-Mail: matthias.grundmann@uni-muenster.de

Uwe H. Bittlingmayer, M.A., Wiss. Mitarbeiter, Institut für Soziologie der Universität Münster, Scharnhorststr. 121, 48151 Münster, E-Mail: bittlin@uni-muenster.de

Daniel Dravenau, M.A., Wiss. Mitarbeiter, Institut für Soziologie der Universität Münster, Scharnhorststr. 121, 48151 Münster, E-Mail: dravena@uni-muenster.de

Olaf Groh-Samberg, M.A., Wiss. Mitarbeiter, Institut für Soziologie der Universität Münster, Scharnhorststr. 121, 48151 Münster, E-Mail: groh@uni-muenster.de

## Anhang: Gruppenmittelwerte familialer Sozialisation

<b>Bildungsmilieu (BM):</b>	<b>BM1</b>	<b>BM2</b>	<b>BM3</b>	<b>BM4</b>	<b>BM5</b>	<b>Gesamt</b>
N	11	42	53	11	14	114
<b>Einstellungen/Orientierungen</b>						
<b>Bildungsziele (0=nicht genannt; 1=ein Elternteil; 2=beide Eltern)</b>						
Fleiß	0,18	0,31	0,22	0,09	0,14	0,23
Wissen	0	0,26	0,39	0,27	0,86	0,33
Chancen	1,09	0,52	0,64	0,45	0,50	0,60
Freude, Gefallen an Bildung	0,09	0,12	0,39	0,45	0,36	0,26
Charakterliche Reife	0,18	0,36	0,47	0,91	0,57	0,45
Tugenden	0	0,19	0,11	0	0,14	0,13
Moralische Werte	0	0,05	0,11	0	0,29	0,09
<b>Freizeitpräferenz Eltern (0=nicht genannt; 1=ein Elternteil; 2=beide Eltern)</b>						
Aktivitäten außer Haus	1,33	1,33	1,79	1,80	1,14	1,50
Aktivitäten im Haus	0,44	0,43	0,41	0,80	0,57	0,48
Intellektuelle Aktivitäten	0,33	0,48	0,68	0,80	1,29	0,66
Amüsement	0	0,33	0,41	0,40	0,57	0,37
<b>Soziale und kulturelle Praktiken</b>						
<b>Lösung von Erziehungskonflikten (0=nicht genannt; 1=ein Elternteil; 2=beide Eltern)</b>						
Klare Gebote und Verbote	0,82	0,71	0,60	1,18	0,57	0,72
Überzeugen	0,91	1,10	0,89	1,09	1,36	1,04
Begründende Argumentation	1,00	1,29	1,34	1,73	1,29	1,32
Kompromisse	1,00	1,07	0,91	1,09	1,21	1,04
"Wait and see"	0,18	0,43	0,29	0,55	0,79	0,42
Schimpfen	1,45	1,12	1,29	1,55	1,29	1,27
Enttäuschung signalisieren	0,73	0,36	0,34	0,27	0,21	0,36
Bestrafungen	1	0,55	0,74	0,64	0,36	0,64
<b>Soziale Netzwerke (0=nicht genannt; 1=wichtig; 2=sehr wichtig)</b>						
Verwandte (Vater)	0,67	0,76	0,76	0,45	0,79	0,72
Verwandte (Mutter)	1,00	1,10	0,83	0,64	0,71	0,91
Kollegen (Vater)	0,44	0,36	0,38	0,82	0,29	0,42
Schulfreunde (Vater)	0	0,21	0,26	0,27	0,64	0,28
Schulfreunde (Mutter)	0,18	0,36	0,47	0,73	0,86	0,47
Klubmitglieder (Vater)	0,11	0,30	0,38	0,64	0,57	0,39
alte Freunde (Vater)	0,11	0,39	0,38	0,55	0,50	0,40
alte Freunde (Mutter)	0,18	0,40	0,47	0,36	0,43	0,40
Nachbarn (Vater)	0,11	0,12	0,06	0	0	0,07
Nachbarn (Mutter)	0,09	0,10	0,03	0	-0	0,05
<b>Freizeit mit Kind (0=nicht genannt; 1=genannt)</b>						
Freizeit mit Kind: Sport	0,50	0,64	0,67	0,36	0,50	0,59
Freizeit mit Kind: Lesen	0,64	0,67	0,64	0,55	0,57	0,63
Freizeit mit Kind: Theater, Konzerte	0,18	0,62	0,58	0,82	0,71	0,60
Freizeit mit Kind: intellektuelle Spiele	0,09	0,14	0,08	0,27	0,14	0,13
Unabhängigkeit der Spielentscheidung	0,55	0,93	0,85	0,91	1,00	0,87
<b>Freizeitverhalten Eltern (0=nicht genannt; 1=genannt)</b>						
Freizeitverhalten: Intellektuelle Aktivitäten	0,13	0,26	0,25	0,40	0,54	0,30
Freizeitverhalten: Soziale Aktivitäten	0,13	0	0,28	0,10	0,08	0,13
Freizeitverhalten: Aktivitäten im Haus	0,50	0,19	0,25	0,40	0,38	0,29
Freizeitverhalten: Aktivitäten außer Haus	0,13	0,19	0,34	0,10	0,23	0,23